Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 3379077
Centre d'intérêt: 210

Watts-Gagné, Claudette

L'amélioration du rendement scolaire dans une classe de déficients légers / par Claudette Watts-Gagné. -- [Hull?] : C. Watts-Gagné, 1981.
ix, 93 f. ; 28 cm

"Mémoire présenté en vue de l'obtention de la maîtrise en éducation, Université du Québec à Hull". Bibliogr. : f. 73-76.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Hull

Descripteur(s): Déficient mental + Difficulté d'apprentissage + Rendement scolaire + Attitude de l'enfant + Attention + Âge mental + Âge scolaire + Activité d'apprentissage + Primaire (Ordre d'enseignement)

La recherche-action porte sur la mise en place d'exercices quotidiens pouvant favoriser le développement de l'attention chez les déficients légers afin d'améliorer leur rendement scolaire. Dans un premier temps, à l'aide des tests de Cattell et de Goodenough, on a dressé un bilan de l'écart entre l'âge mental et l'âge scolaire de chacun des enfants déficients légers âgés de onze et douze ans d'une classe de douze élèves. De plus, on a évalué leurs attitudes face à l'apprentissage en utilisant le test d'Hewett, ce qui a permis de relever l'attention comme attitude déficitaire chez ces enfants. Finalement, on a mis en application auprès de ces enfants des stratégies d'enseignement personnelles liées à la présentation de la tâche, au contrôle de la performance des élèves et au renforcement. Ces activités furent présentées deux fois par jour, à raison de quinze minutes par période, et ce, durant deux mois et demi. La conclusion permet d'affirmer que le mode d'intervention expérimenté a contribué à développer chez ces enfants déficients légers des comportements d'attention à la tâche. Par contre, il a été impossible d'évaluer l'amélioration de leur rendement scolaire dans le cadre de cette recherche.

Type de document:

L'AMELIORATION DU RENDEMENT SCOLAIRE DANS UNE CLASSE DE DEFICIENTS LEGERS.

U.Q.A.H.-M.Ed.

Claudette Watts

9120877

UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS

L'AMELIORATION DU RENDEMENT SCOLAIRE DANS UNE CLASSE DE DEFICIENTS LEGERS

PAR

CLAUDETTE WATTS-GAGNE

MEMOIRE PRESENTE
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAITRISE EN EDUCATION

TUTEURS: RICHARD LAURENDEAU
ET
GEORGES GOULET

JUILLET 1981

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont participé directement ou indirectement à la réalisation de ce mémoire.

Je suis reconnaissante aux élèves qui ont prêté leurs concours, aux collègues (professeurs et psychologues) qui ont participé à l'expérience, aux professeurs et tuteurs qui, par leur esprit critique et leurs enseignements, ont permis d'orienter et de préciser cette démarche. Et à ma famille qui a fait preuve de beaucoup de patience au cours de cette période.

UNIVERSITE DU QUEBEC A HULL

L'AMELIORATION DU RENDEMENT SCOLAIRE DANS UNE CLASSE DE DEFICIENTS LEGERS

PAR

CLAUDETTE WATTS-GAGNE

MEMOIRE PRESENTE
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAITRISE EN EDUCATION

TUTEURS: RICHARD LAURENDEAU
ET
GEORGES GOULET

JUILLET 1981

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION iii

CHAPITRE PREMIER - PROBLEMATIQUE 1

CHAPITRE II - ACQUIS SCIENTIFIQUE LIE A LA PROBLEMATIQUE 9

1. Intelligence
2. Attitudes face à l'apprentissage
3. Estime de soi

CHAPITRE III - BILAN 14

1. Evaluation du rendement actuel
2. Evaluation des attitudes face à l'apprentissage
3. Evaluation de l'estime de soi face à l'apprentissage

CHAPITRE IV - REVUE DES ECRITS SUR L'ATTENTION 30

1. L'attention: condition de base à l'apprentissage
2. L'attention sélective
3. L'attention chez le déficient mental

CHAPITRE V - ALTERNATIVES DE SOLUTION. 37

1. L'approche d'Hewett
2. L'approche de Julie S. Vargas
3. Démarche personnelle d'intervention

CHAPITRE VI - LA MISE EN APPLICATION 60

1. Le choix des élèves
2. La durée de l'expérimentation
3. La fréquence des activités
4. Les résultats

CHAPITRE VII - EVALUATION DE LA DEMARCHE GLOBALE 72

BIBLIOGRAPHIE. 75

ANNEXES. 77

INTRODUCTION

La plupart des enseignants en classe d'enfants déficients légers s'entendraient sans doute pour dire qu'il existe deux mouvements de pensée opposés concernant le rendement scolaire optimal des enfants déficients légers. D'une part, certains croient que ces élèves ont des capacités d'apprentissage très limitées et qu'il faut veiller à ne pas les frustrer par trop d'exigences académiques; d'autres cependant soutiennent qu'on pourrait améliorer appréciablement le niveau académique de ces élèves au moyen de stratégies d'enseignement plus appropriées.

Une brève revue des écrits récents sur l'apprentissage, loin d'apporter une solution définitive à cette opposition fondamentale, souligne plutôt la complexité du problème et laisse perplexe le titulaire devant orienter son action pédagogique face aux élèves en difficulté.

En tant que titulaire oeuvrant auprès d'enfants en difficulté d'apprentissage, et en raison du contexte que nous venons de décrire, nous avons cru bon opter pour une recherche-action pouvant apporter des éléments de solution applicables à court terme en milieu scolaire. Cette démarche sera donc orientée vers la recherche de stratégies pouvant améliorer le rendement académique des déficients légers.

Dans un premier temps, nous avons procédé à une analyse quantitative de la situation scolaire afin de déterminer s'il existait ou non un écart véritable entre les capacités d'apprentissage des élèves (telles que définies par leur âge mental) et leur niveau scolaire (tel que défini par des tests standardisés en français).

Devant un écart jugé significatif, nous avons pu identifier les variables susceptibles de nous éclairer quant à la mise sur pied d'un modèle d'intervention.

Cet effort d'analyse nous a permis d'identifier une variable particulièrement problématique, soit le problème d'attention étroitement lié aux faiblesses d'apprentissage des déficients légers.

Nous avons alors élaboré une démarche d'intervention promettant de suppléer à cette carence tout en étant applicable en milieu de classe. Cette démarche porte sur les conditions entourant l'apprentissage et la mise en place d'exercices quotidiens pouvant favoriser le développement de l'attention en tant qu'habileté de base.

Enfin, il y eut implantation en milieu de classe sur une période de deux mois et demi. Une analyse rétrospective et prospective termine notre étude.

CHAPITRE I

PROBLEMATIQUE

Comme éducateurs titulaires œuvrant depuis longtemps auprès des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage scolaire, nous croyons déceler dans le groupe de déficients légers 11 - 12 ans avec lequel nous travaillons, le "syndrome" particulier à tous les classes spéciales: un rendement scolaire à première vue inférieur aux capacités réelles de l'enfant.

Après avoir observé que ces enfants sont parfois capables d'atteindre une performance supérieure à leur niveau actuel de scolarisation, nous nous sommes interrogés sur le potentiel réel de ces enfants dits "déficients légers" et sur l'enseignement qui leur est dispensé. Est-ce que les exigences scolaires sont proportionnelles aux capacités des enfants? Est-ce que l'enseignement dispensé dans les salles de classe vise le développement optimal sur le plan intellectuel? Les activités manuelles à but récréatif ne prennent-elles pas trop de temps à l'horaire? Les agents éducateurs qui œuvrent auprès de l'enfant (parents, professeurs et directions), n'ont-ils pas adopté une attitude trop protectrice et résignée face à ce type de difficulté? Cette attitude n'amène-t-elle pas l'enfant à se percevoir comme un incapable et un sous-doué, au lieu de lui apprendre à faire des efforts pour atteindre un rendement optimal?

Ces interrogations sur la situation vécue nous ont graduellement amenés à cerner certains facteurs liés à l'apprentissage de ces enfants:

le classement des élèves, les attitudes peu stimulantes des éducateurs, l'absence d'un programme bien articulé à l'élémentaire, un manque de continuité pédagogique d'une année à l'autre, l'absence de tests de rendement qui permettraient une évaluation précise du décalage entre la classe de déficients légers et la classe régulière. Ces facteurs, que nous appellerons externes à l'apprenant, ne peuvent être ignorés lorsque nous regardons le problème de sous-rendement scolaire dans les classes de déficients légers.

Mais en tant qu'enseignants, nous préférons opter pour une démarche centrée sur l'enfant en situation d'apprentissage. Nous devons évaluer son potentiel actuel à partir de son âge mental et de son niveau scolaire afin de découvrir s'il y a effectivement un écart significatif entre l'âge mental et l'âge scolaire des enfants de notre groupe. Si nous observons de fait un écart qui permettrait de croire que le rendement actuel est inférieur à ce qu'il devrait être, nous devrons alors investiguer plus à fond afin de déterminer quelles pourraient être les circonstances pouvant améliorer cette situation.

Nous proposerons alors des alternatives de solution et nous retiendrons celles qui répondront le mieux à nos critères d'efficacité.

Dans la prochaine partie, nous verrons l'acquis scientifique lié à notre problématique. Cette revue des écrits nous permettra de circonscrire les différents facteurs liés à l'apprentissage en milieu de classe et nous conduira ainsi à une évaluation assez précise de la situation problématique observée dans notre milieu.

CHAPITRE II

L'ACQUIS SCIENTIFIQUE LIE A LA PROBLEMATIQUE

L'amélioration du rendement scolaire chez le déficient léger mérique que nous abordons plusieurs aspects de l'apprentissage. Au départ, nous croyons que chez le déficient léger l'acte d'apprentissage répond aux mêmes exigences que chez l'enfant doué d'une int lligence dite "normale"; de plus, le processus d'apprentissage demeure essentiellement le même.

Nous tenterons donc de définir l'apprentissage et d'en trouver ces différents facteurs fondamentaux. Selon Gagné, Brien, Paquin (1976), l'apprentissage est appelé "processus" parce qu'il peut-être comparé à d'autres processus organiques humains comme la digestion et la respiration. C'est un processus complexe et exclusif à certains organismes vivants:

> "C'est un processus qui permet à ces organismes de modifier leur comportement de façon assez rapide et plus ou moins permanente, de telle sorte que la même modification ne doive pas se produire chaque fois que se présente une nouvelle situation." (Gagné, 1976, p. 5).

Nous pouvons observer qu'il y a apprentissage lorsqu'il y a changement de comportement chez le sujet et persistance de ce changement. Il est à noter que certains changements chez l'individu proviennent du

processus de maturation qui se développe avec l'âge mental et ne vient pas de l'apprentissage, (telles : habileté sensitive, coordination musculaire, capacité d'abstraire).

Le processus d'apprentissage implique des interactions avec l'environnement et il est constitué par un ensemble de phénomènes chez celui qui apprend : motivation - appréhension - acquisition - rétention - rappel - généralisation - performance et rétroaction.

Au cours de notre expérience nous avons observé que l'apprentissage implique que l'apprenant ait des attitudes qui favorisent l'apprentissage pour que ce soit une expérience valorisante et valable. Aussi nous croyons que l'enfant déficient léger de notre classe peut posséder ces éléments favorables à l'apprentissage à différents degrés.

Dans le présent travail nous ne pouvons toucher tous les éléments qui influencent l'apprentissage; mais à l'aide d'une revue des écrits et de nos observations, nous tenterons de faire ressortir ceux que nous avons perçus comme nécessaires à l'apprentissage. Aussi nous verrons l'importance de l'intelligence en tant que capacité d'apprendre. Les attitudes seront aussi retenues comme des éléments importants dans le processus d'apprentissage. Nous les présenterons sous deux aspects: les attitudes face à la tâche d'apprentissage et les attitudes de l'apprenant face à lui-même, c'est-à-dire l'estime de soi de l'apprenant en situation d'apprentissage.

Bref, l'intelligence peut être définie comme un caractère mental qui se développe avec l'âge; elle fonctionne à l'aide de symboles et elle permet de s'adapter à des situations nouvelles en utilisant l'expérience pour résoudre le mieux possible et aussi rapidement que possible de nouveaux problèmes (A. Zev, 1975).

Nous ne sommes pas sans savoir que les capacités intellectuelles ne sont pas distribuées également chez les individus, aussi existe-t-il différentes classifications de l'intelligence. Edward Zeiden (1968) mentionne que la plupart des recherches prennent comme point de coupure deux écarts-types sous la moyenne des quotients intellectuels (Q.I.) de la courbe normale, ce qui correspond à un Q.I. de 69 et moins, donc 3% de la population. Au Québec, le déficient léger suivant les normes du ministère de l'éducation a un Q.I. entre 50 et 75; le semi-éducable, un Q.I. de 50 et moins. Ici nous examinerons de façon particulière la catégorie qui se situe entre 50 et 75 points de quotient.

La classification dite "déficience mentale légère" est bien générale et cache en fait plusieurs types de déficiences. Le retardé fonctionnel constitue le groupe le plus important. On le qualifie aussi de retardé socio-culturel, psycho-social ou émotif. C'est avec cette catégorie qu'il y a eu jusqu'à maintenant le plus de succès en rééducation. C'est que nous y retrouvons des pseudo-déficients dont le potentiel latent n'a pas été actualisé.

Par contre, lorsque la déficience mentale est due à une faiblesse dans le développement du cerveau ou à des lésions, le sujet ne présente pas les mêmes chances d'adaptation puisqu'il n'y a pas de guérison possible. Certains auteurs parlent cependant de réversibilité face à certains états organiques. Le déficient léger est un individu éducable, capable d'assimiler des notions et de s'adapter à la vie. Il s'éduquera en autant que ses capacités intellectuelles le lui permettront puisque l'apprentissage implique l'activité de l'intelligence. Plusieurs fois la corrélation entre le rendement scolaire et le Q.I., à l'intérieur de groupes "normaux" d'élèves, a été faite et toujours on a obtenu une corrélation élevée. Il ne faudrait pas pour autant s'ériger qu'un minimum d'activités intellectuelles à l'enfant déficient léger et lui faire perdre ainsi l'occasion de développer au maximum son potentiel, ce qui aurait pour conséquence de limiter plus tard son autonomie future comme adulte dans la société.

Nous avons malheureusement observé une tendance semblable dans notre système scolaire actuel qui soustrait le déficient léger aux exigences d'une scolarisation normale. En voulant donner une éducation spéciale à ces enfants, ne les empêche-t-on pas de s'identifier à la grande majorité de la société? Pour les enseignants, le fait de voir l'étiquette "déficients légers" ne les amènent-ils pas à diminuer les exigences au point de vue rendement scolaire? Les parents oublieront peut-être de développer un idéal de vie à la mesure de leur enfant en acceptant trop facilement un rendement scolaire médiocre?

La déficience mentale est définie comme un état d'infériorité intellectuelle considéré comme incurable, acquis en bas âge ou d'origine héréditaire ayant pour conséquence première de limiter de façon marquée les possibilités d'adaptation sociale du sujet dans les divers milieux où il devra évoluer. On y rencontre des problèmes sur le plan de la socialisation, de l'acceptation dans la famille et dans le milieu scolaire.

Notre groupe d'enfants est composé en majorité d'enfants dits "déficients légers". On regroupe ainsi les élèves d'après une évaluation intellectuelle faite par un psychologue. Ces enfants fréquentent l'école régulière du quartier mais ils bénéficient d'une norme spéciale soit 15 élèves pour un professeur. Celui-ci doit posséder un minimum de formation dans le domaine, c'est-à-dire un brevet spécialisé pour l'enseignement en enfance inadaptée. De plus, ces enfants sont considérés comme éducables et capables d'atteindre une certaine indépendance sociale. Ils évoluent présentement dans un programme allégé mais consacrent la grande majorité du temps à leur scolarisation.

Le but des apprentissages est de faire apparaître des comportements permanents chez celui qui apprend. L'intelligence n'est pas le seul facteur qui peut amener l'enfant à apprendre: nous croyons que de bonnes dispositions ou attitudes face à l'apprentissage peuvent jouer un rôle important dans le processus de changement.

1. Les attitudes face à l'apprentissage

Selon Julie S. Vargas (1972) les attitudes sont des prédispositions à se comporter d'une façon déterminée. Une personne projette des conséquences naturelles d'un comportement si elle associe ce comportement avec une certaine adresse. Tout apprenant devant une tâche qui reçoit beaucoup de critiques et peu de renforcements présentera une attitude négative. Ainsi l'élève échoue non parce qu'il a une attitude négative; mais il a plutôt une attitude négative parce qu'il échoue. Les attitudes peuvent être apprises et développées chez l'apprenant selon les expériences qu'il aura vécues.

Les attitudes sont parfois associées aux valeurs; on se réfère alors au domaine affectif, ce qui met en relief leur composante émotionnelle (Krathwohl, Bloom et Masia, 1964). Selon Gagné, Brien et Paquin, il est exagéré de considérer l'apprentissage des attitudes comme étant seulement un "contrôle des émotions". Ils considèrent que les attitudes, en tant que "capacités" apprises, ont une instance comportementale, en ce sens qu'elles affectent les performances humaines. Une attitude est un état interne acquis qui influence le choix d'une action personnelle vis-à-vis certaines catégories de choses, de personnes ou d'événements. La force ou l'intensité des attitudes varie et leur orientation également. Les attitudes peuvent être apprises de façon directe ou indirecte. Lorsqu'elles sont acquises directement, elles peuvent résulter de l'expérience du succès de celui qui apprend (Mager, 1968). La principale méthode indirecte pour établir et modifier des attitudes consiste à observer un modèle humain.

Selon Bandura (1969), voici ce qui se passe vraiment au niveau de l'élève:

- il observe un modèle qui choisit une action personnelle désirable;
- il observe le modèle qui réussit;
- il est renforcé par substitution ou indirectement en observant de telles démonstrations.

L'intelligence et les attitudes de l'apprenant face à la tâche ont reçu jusqu'à maintenant beaucoup d'attention de la part des enseignants et des différents agents de l'éducation. D'autres attitudes ont retenu notre attention dans le présent travail, soit les attitudes de l'apprenant face à lui-même. C'est-à-dire la perception qu'il a de lui-même en tant qu'apprenant. Nous croyons que ces attitudes peuvent jouer un rôle sur son désir d'apprendre. Ici nous parlerons d'estime de soi en situation d'apprentissage.

5. L'estime de soi

Au préalable, il serait important de situer notre clientèle scolaire dans le contexte actuel de l'éducation au Québec, puisque l'environnement influence les attitudes des apprentants.

Depuis quelques années au Québec, il y a une tendance générale à l'intégration des déficients mentaux à la vie scolaire dite normale. Le rapport Copex, le "Livre vert" du ministère de l'Éducation et l'Ecole québécoise en font mention. De plus, dans nos écoles nous avons vécu, non sans heurts, le retour des déficients légers. Nous les retrouvons actuellement dans des classes avec une norme spéciale, un programme allégé et un professeur formé pour cette clientèle. Comme la nouvelle loi stipule que l'enfant a droit à une éducation de qualité

dans un cadre le plus normal possible pour chaque enfant, il n'est pas acceptable de mettre à part ainsi les déficients légers sous l'étiquette "classes de débiles".

En ce qui concerne le programme, il est quasi inexistant, puisqu'en général on s'en remet au bon vouloir de chaque enseignant.

Jusqu'à maintenant nous avons observé la situation du déficient léger en regardant son encadrement. On parle de changer ce système actuel mais y a-t-il eu une évaluation scientifique sur la perception de lui-même qu'a le déficient léger dans ce système? Comment perçoit-il sa classe par rapport aux autres de l'école? Cette perception de lui-même qu'a l'enfant déficient ne joue-t-elle pas un rôle important dans sa vie scolaire? dans ses apprentissages? Cette image de lui-même que le milieu projette l'incite-t-elle au travail scolaire? L'estime de soi chez le déficient léger est-elle grandissante ou a-t-elle tendance à baisser?

Selon Hewett (1967), l'enfant exceptionnel ou en marge des normes a tendance à avoir une estime de soi négative. Nous parlons des effets de frustration ou de rejet très souvent ressentis par les enfants "anormaux". Nous dépendons de la réaction des autres quant à l'image de soi. Cette image de soi débute tôt dans la vie et résulte d'une accumulation des réactions verbales et non verbales des autres qui nous perçoivent comme bons, mauvais, intelligents...

Une image de soi négative est donc très commune chez les enfants dits exceptionnels en raison des expériences négatives de leur milieu. Edgerton (1967) a souligné les préjugés associés à l'appellation "retardé mental" auprès de cette population. L'enfant qui se considère stupide, inadéquat ou pendant, n'est sûrement pas un bon candidat pour un apprentissage efficace.

Ici nous venons d'employer les termes: exceptionnels, anormaux, retardés. La clientèle de déficients légers, à notre avis, n'est pas aussi marginale que ces termes l'impliquent. Mais les enfants déficients légers ne sont-ils pas considérés comme marginaux? Si on se réfère à quelques phrases entendues dans les classes, ne serait-on pas porté à s'interroger quant à l'estime de soi de ces enfants?

"Est-ce que l'on est des retardés?
Pourquoi est-ce que l'on n'a pas des gros livres comme les autres?
Est-ce que l'on est dans une classe spéciale? une classe de fous?"

Selon Hewett (1967), c'est le milieu qui devrait avoir la première responsabilité de l'estime de soi de l'enfant <u>quels qu'aient pu être les déterminants négatifs dans le passé</u>.

L'enfant qui réussit une tâche d'apprentissage tout en répondant aux attentes associées à cette tâche, devient capable de profiter des conséquences positives de cette réalisation et peut être décrit comme un enfant motivé en train de développer une estime de soi positive.

CONCLUSION

En bref, nous notons que l'apprentissage est un processus complexe amenant une modification comportementale assez remarquée chez celui qui apprend.

L'apprentissage est soumis à différents facteurs, principalement: l'intelligence de celui qui apprend, ses attitudes en situation d'apprentissage et son estime de soi en tant qu'apprenant.

Ici, nous tenons à préciser que nous nous limiterons à la variable "élève" seulement. Aussi nous ne toucherons pas les stratégies d'enseignement: didactique, activités scolaires, etc... ni les qualités personnelles du professeur, son acceptation des enfants et de leurs difficultés d'apprentissage, ses techniques d'enseignement et autres facteurs similaires.

Lors du bilan, nous évaluerons notre groupe d'enfants en tenant compte de ces trois facteurs qui influent sur l'apprentissage. Nous tenterons de cerner la ou les dimension(s) problématique(s) en vue d'une intervention en milieu de classe.

CHAPITRE III

BILAN

Lors du bilan, nous vérifierons une première hypothèse disant qu'il ne devrait pas y avoir d'écart entre l'âge mental et l'âge scolaire des enfants déficients légers de notre classe.

S'il devait y avoir un écart significatif au plan statistique nous poursuivrons nos investigations dans le but de faire ressortir parmi les facteurs liés à l'apprentissage ceux qui pourraient bien être déficitaires.

Nous présenterons dans cette partie les résultats et les interprétations de nos évaluations dans le but d'une intervention en salle de classe, si la chose s'avère nécessaire.

1. Evaluation du rendement actuel

Au départ, nous croyons qu'il ne devrait pas y avoir d'écart significatif entre l'âge mental et l'âge scolaire des enfants de notre groupe. C'est dire qu'un enfant, même s'il est identifié "déficient léger", devrait avoir un âge scolaire correspondant à son âge mental.

Nous allons donc tenter de situer chaque enfant au moyen de deux évaluations: une sur le plan intellectuel afin d'avoir un indice du potentiel réel et un autre sur le plan scolaire afin que puisse bien ressortir l'âge scolaire.

L'âge mental fut trouvé au moyen de deux tests: le Cattell, qui est un test collectif sans apport culturel, et le bonhomme de Goodenough. Les deux tests furent administrés par l'auteur dans sa salle de classe mais corrigés et interprétés par le psychologue consultant. Nous croyons avoir obtenu en général un indice du potentiel optimal de chaque enfant. Cet indice s'est traduit par l'âge mental qu'a atteint l'enfant au moment de l'évaluation.

Afin de trouver l'âge scolaire des enfants nous avons dû évaluer le rendement académique de chacun. Nous avons opté pour une évaluation du français, langue maternelle, parce qu'un enfant qui éprouve des difficultés marquées au niveau de cette matière de base ne peut progresser normalement dans les mathématiques et il reste au niveau des opérations. Nous notons que la grande majorité des troubles d'apprentissage se situe en français (un seul élève de notre groupe éprouve plus de difficultés en mathématiques).

C'est au moyen d'un test en français standardisé dans la région sur une clientèle d'environ dix classes régulières que nous avons pu déterminer le degré scolaire de chaque élève. Ces tests furent bâtis dans le but d'évaluer les objectifs d'apprentissage propres à chaque groupe d'âge scolaire (ex.: le groupe d'âge 6 ans, soit première année, le groupe d'âge 7 ans, soit deuxième année).

Il ne suffit pas de trouver l'âge mental des enfants et leur niveau académique; nous utiliserons aussi l'âge scolaire comme une unité de mesure afin de faciliter les comparaisons. Il existe dans la langue anglaise un instrument qui permet la transposition d'un stanine en terme de degré scolaire ("grade score") à une décimale près: il s'agit du "Standford Achievement test".

Par exemple, on dira qu'un élève obtient le degré scolaire 3.0 pour signifier qu'il débute ses apprentissages de la troisième année, ce qui correspond "normalement" à 8 ans d'âge chronologique.

Nous allons profiter de cet avantage car nous considérons qu'il est important d'arriver à comparer au moyen d'une unité de mesure les différents écarts qui nous préoccupent. De plus, au Québec nous regroupons les enfants dans les classes par groupe d'âge. Alors il nous sera facile de se situer quant à l'âge scolaire des enfants et leur niveau de scolarisation.

Dans notre étude, nous avons recours au test de français niveaux 7 ans et 8 ans de la Commission Scolaire d'Aylmer (Saia, Michel) lequel fut standardisé auprès d'une population de 300 enfants. Ainsi la distribution de l'échantillonnage respecte les données de la courbe normale et il n'y a pas d'objection au plan statistique à transposer les résultats que nous avons obtenus au test de français en termes de degrés scolaires.

Le tableau I nous permet d'observer un écart moyen de 1 à 2 ans entre l'âge mental et l'âge scolaire des enfants déficients légers de notre classe. Un élève seulement n'accuse aucun retard, trois élèves par contre présentent des écarts allant de 3 à 4 ans.

Nous croyons donc important de continuer plus à fond nos évaluations et de chercher au niveau des attitudes et de l'estime de soi s'il n'y aurait pas un écart significatif chez notre groupe d'enfants déficients légers en comparaison avec les enfants de classe régulière.

TABLEAU I

L'écart entre l'âge scolaire et l'âge mental chez un groupe d'enfants déficients légers âgés de 11 et 12 ans.

Elèves	Age scolaire: A.S.	Age mental: A.M.	Ecart: A.S. - A.M.
1	7.0	9.0	2.0
2	7.2	8.2	1.0
3	6.2	8.6	2.4
4	6.7	9.6	2.9
5	7.5	12.11	4.6
6	7.7	7.7	0.0
7	7.5	11.11	3.6
8	6.8	12.6	5.8
9	7.0	7.9	0.9
10	6.11	7.5	1.2
11	7.0	7.6	0.6
Moyennes générales	7.0	9.2	
Ecart moyen			2.2

1. Evaluation des attitudes face à l'apprentissage

Partant du fait qu'il y a un écart entre le rendement optimal et le rendement actuel des enfants de notre classe nous avons cherché encore plus à fond quels pourraient être les facteurs qui ont entouré cet écart.

Comme nous l'avons mentionné dans la problématique, les attitudes face à l'apprentissage sont de fait des variables influençant le rendement scolaire. Nous croyons donc qu'il est important de procéder à une évaluation systématique des attitudes. C'est au moyen d'un test simplifié d'Hewett que nous mesurerons le niveau d'intégration des attitudes face à l'apprentissage (annexe I).

Nous tenons à préciser que le test d'Hewett fut bâti en vue d'une clientèle beaucoup plus chronique, présentant des problèmes beaucoup plus profonds: autisme, psychose, mésadaptation sociale profonde... De plus, pour Hewett, il s'agissait de situer l'enfant dans la hiérarchie établie. Notre clientèle d'enfants étant beaucoup moins inhibée et s'apparentant beaucoup plus à des enfants de classes dites "régulières", nous croyons qu'ils ont atteint, à leur façon, chacune des étapes de la hiérarchie.

Nous procéderons à une comparaison avec un nombre équivalent d'enfants du même âge chronologique d'une classe régulière dans le but de faire ressortir s'il y a un écart au niveau de l'intégration des attitudes.

Après une observation des élèves sur une période de trois mois, les titulaires de classe spéciale et de classe régulière compléteront le test d'Hewett. L'auteur de la présente recherche aura au préalable informé le titulaire de la classe régulière quant aux modalités d'utilisation du test d'Hewett.

Nous postulons que l'enfant déficient léger en classe devrait avoir des attitudes face à l'apprentissage qui soient comparables à celles des enfants d'une classe régulière. Il ne devrait pas y avoir de différence significative relevée lors de l'évaluation.

Nous avons utilisé la formule du test t requise pour un petit échantillon alors qu'il s'agit de sonder la différence entre deux moyennes non en corrélation (Daghao, 1969, formule 21.66, p. 361). Dans l'ensemble des dimensions, nous retrouvons une différence significative à .05 pour une valeur t de 2,41 (d.f.: 72) où 2.000 était requis mais non significative à .02 (2.528 serait alors requis). Les données de base qui ont servi à la compilation du test t apparaissent au tableau II.

TABLEAU II

Données de base ayant servi à la comparaison du test t pour l'ensemble des dimensions entre les deux groupes d'enfants : classe de déficients légers 11 - 12 ans et classe régulière 11 - 12 ans.

Elèves	Classe de débiles légers	Classe régulière
1	71	68
2	75	64
3	68	80
4	59	87
5	59	79
6	59	87
7	75	83
8	77	87
9	78	79
10	64	75
11	76	78
Totaux	727	869
Moyennes	66	79,0

Avant trouvé une différence significative dans l'ensemble des attitudes, nous avons voulu examiner plus à fond et situer à quel niveau se situe précisément cette différence. Est-ce seulement l'accumulation de petites différences à chacune des dimensions?

Nous avons trouvé les moyennes et les différences de moyennes entre les groupes d'enfants quant aux sept dimensions attitudinales d'Howett (voir tableau III).

TABLEAU III

Les moyennes et les différences de moyennes entre les deux groupes d'enfants: classe de déficients légers 11 - 12 ans et classe régulière 11 - 12 ans, sur 7 dimensions attitudinales d'Howett.

Dimensions	Groupe de déficients légers	Groupe classe régulière	Ecart
Attention	14.00	16.36	- 2.36
Réponse	12.00	14.18	- 2.18
Ordre	9.73	9.73	0.0
Exploration	6.18	8.54	- 2.36
Social	5.55	5.55	0.0
Maîtrise	5.27	5.27	0.0
Récompense	18.09	19.45	- 1.36
Ecart moyen			1.18

TABLEAU IV

Valeur de t (dl: 23 et niveaux de signification résultant de la comparaison du groupe "classe régulière 11 - 12 ans" et du groupe "déficients légers" quant à chaque dimension et à l'ensemble des sept dimensions.

Dimensions	Valeur de t	Niveau de signification
Attention	2.37	.02
Réponse	.97	non significatif
Ordre	nulle	non significatif
Exploration	1.38	non significatif
Social	nulle	non significatif
Maîtrise	.0008	non significatif
Récompense	.36	non significatif
Ensemble des dimensions	2.31	.05

3. Evaluation de l'estime de soi face à l'apprentissage

C'est au moyen d'un test standardisé sur une population de 315 enfants de l'élémentaire que nous avons vérifié si dans la situation actuelle les enfants déficients légers de notre classe avaient une estime de soi en milieu scolaire comparable à celle des enfants du régulier.

L'instrument fut élaboré par la Commission Scolaire d'Aylmer en 1974 (annexe II). Il a été présenté aux élèves de la classe par l'auteur de cette recherche qui avait reçu la consigne suivante, prévue par l'auteur: "Présenter aussi simplement que possible l'expérience en disant aux enfants qu'ils avaient là l'occasion de donner franchement leur opinion personnelle sur leur classe et qu'ils n'avaient même pas à inscrire leur nom."

Ce questionnaire cherche à sonder cinq aspects importants de la vie scolaire de l'enfant: succès au jeu, en arts plastiques, en éducation physique, en mathématiques et en lecture. En raison de l'évidence de son contenu, il ne peut nous assurer de mesurer davantage que le niveau "conscient" de satisfaction: il faut donc s'en remettre à la sincérité du répondant.

Selon l'auteur du test, on ne peut rapporter des données systématiques sur la fidélité et la validité de l'instrument. Il s'agit essentiellement d'un questionnaire invitant l'élève à donner des réponses simples, directes et franches. Au plan de la fidélité, nous croyons que l'instrument a un certain mérite du moins si l'on se rapporte à la stabilité des proportions enregistrées dans les groupes témoins lors de l'étude.

Le test fut administré à deux reprises, soit en novembre '78 et en juin '79 afin de voir s'il y aurait eu évolution ou régression de l'estime de soi au cours de l'année par rapport aux classes régulières du groupe témoin utilisé lors de la standardisation en septembre 1973. Au moyen du test de signification chi-deux (Dayhaw, 1969, p. 359), nous avons obtenu les résultats suivants: en novembre '78 et en juin '79, le champ d'activité "jeu" accuse une différence significative entre les deux groupes au niveau de .05; le champ "éducation physique" accuse pour sa part une différence significative à .01. On ne retrouve aucune différence significative quant aux autres champs d'activité

TABLEAU V

Valeurs de chi-deux (dl: 2) et niveaux de signification résultant de la comparaison du groupe témoin et des enfants déficients légers de notre classe pour chacun des 5 champs d'activité, en novembre '78 et en juin '79.

	Novembre '78		Juin '79	
Champs d'activité	chi-deux	Niveau de signification	chi-deux	Niveau de signification
Jeux	6.51	.05	6.36	.05
Arts plastiques	1.58	non significatif	1.63	non significatif
Education physique	11.67	.01	2.72	non significatif
Lecture	2.71	non significatif	2.72	non significatif
Mathématiques	1.36	non significatif	1.09	non significatif

Nous retenons que pour l'ensemble de l'année scolaire les enfants déficients légers de notre classe ont une estime de soi grandissante, ce qui est normal si on les compare avec les enfants des classes régulières. La recherche faite à la Commission Scolaire d'Aylmer (1974) démontrait que les enfants de classes régulières avaient une estime de soi qui progressait au cours de l'année scolaire. Cependant, notre groupe d'élèves présente un écart significatif par rapport au champ d'activité "jeux". Nous ne relevons aucun progrès au cours de l'année scolaire. Nous tenons à préciser que ce champ d'activité se situe à l'extérieur de la classe, lorsque les enfants sont en contact avec les enfants des classes régulières et sous la surveillance de différents professeurs.

Nous sommes conscients que tout au cours de l'année scolaire il y eut beaucoup de problèmes soulevés à l'heure de la pause par les enfants "déficients légers" de notre groupe: enfants qui se bataillaient, le ballon qui dérangeait les jeux des autres classes, enfants qui réclamaient de façon agressive aux surveillants, enfants qui refusaient d'obéir aux professeurs surveillants.

Nous croyons important ici de préciser que lorsque l'auteur de cette recherche surveillait les récréations, les comportements que nous avons décrits ci-haut n'apparaissaient que très rarement et dans des proportions moindres. De plus, nous croyons que plusieurs éléments ont pu encourager ces comportements au cours de l'année: pour des raisons administratives (fonctionnement interne) les enfants déficients légers de notre groupe devaient prendre leurs pauses à l'extérieur avec les enfants du premier cycle alors qu'ils étaient de l'âge du 2e cycle. On voit ainsi qu'un manque de planification de la part des enseignants et de la direction entraînait une différence d'opinion au niveau des règlements sur la cour. Les conséquences pourtant prévisibles conduisaient ainsi à un manque de communication structurée entre les enseignants et a privé les enfants de l'encadrement nécessaire à leur bon fonctionnement.

Nous avons observé que nos enfants furent souvent réprimandés par les autres enseignants et que les renforcements positifs se firent rares à leur égard. Nous pourrions ici chercher beaucoup d'autres interprétations

à ces résultats mais nous considérons que pour les besoins du présent travail nous ne retiendrons pas cet aspect de l'estime de soi puisqu'il se situe à l'extérieur de la salle de classe.

Nous pouvons conclure que les enfants déficients légers de notre groupe ont une estime de soi comparable aux enfants des classes régulières lorsqu'ils sont dans des situations d'apprentissage structurées en classe et en éducation physique. Nous observons chez eux, au cours d'une année scolaire, un progrès acceptable de l'estime de soi.

CONCLUSION

En bref, le bilan nous a permis de mettre en relief un écart entre l'âge mental et l'âge scolaire chez les enfants déficients légers de notre groupe, écart que nous avons jugé important de retenir pour continuer le présent travail.

De plus, partant toujours de l'enfant et de son fonctionnement, nous avons poursuivi nos évaluations au niveau des attitudes face à l'apprentissage et nous avons relevé l'attention comme attitude déficitaire chez les enfants déficients légers de notre groupe. En ce qui a trait à l'évolution de l'estime de soi en salle de classe, nous n'avons observé aucun écart significatif.

Notre intervention devra ainsi se situer au niveau de l'attention. Pour ce faire, nous croyons important de passer en revue les écrits sur l'attention et d'en ressortir les aspects primordiaux pour l'élaboration d'un modèle d'intervention visant à développer l'attention des déficients légers en salle de classe.

CHAPITRE IV

REVUE DES ECRITS SUR L'ATTENTION

L'objectif de cette revue des écrits est d'arriver à cerner les différentes facettes de l'attention qui pourraient nous amener à découvrir des moyens d'améliorer le rendement des débiles légers en milieu de classe. Pour se faire, nous avons passé en revue les principaux écrits dans le domaine de l'attention. Il nous semble avantageux de regrouper ces écrits à l'intérieur des quatre catégories distinctes suivantes:

- L'attention comme condition de base à l'apprentissage;
- L'attention, objet d'apprentissage;
- L'attention chez le déficient mental;
- L'attention et l'enseignement.

D'autres dimensions de l'attention pourraient aussi être répertoriées mais elles ne rencontrent pas les objectifs précis du présent travail. Qu'on pense par exemple au nombre imposant de recherches à caractère psychophysiologique liées au phénomène de l'attention.

1. L'attention: condition de base à l'apprentissage

Dans l'ensemble des écrits que nous avons consultés, il ressort que l'attention est un comportement à la base du processus d'apprentissage. Marguerite P. Ford (1971), Zev & Diem (1975), Seagoe (1969), Vargas (1972) et Richard (1974) soutiennent que l'apprentissage n'est possible que si le sujet fixe son attention sur l'objet d'apprentissage.

Hewett (1969) place l'attention à la base de la hiérarchie des compétences parce qu'elle est le point de départ à tout apprentissage. Sans l'attention du sujet, il ne lui sera pas possible d'accéder aux autres niveaux de compétences, soient la réponse, l'ordre, l'exploration, la socialisation, la maîtrise et la réalisation.

Une lecture attentive des auteurs qui précèdent pourrait permettre de dégager cette définition de l'attention: l'attention consiste en l'action de fixer son esprit sur l'objet d'apprentissage, qu'il soit au niveau de la pensée, de la vue, de l'audition ou de l'odorat. Ce comportement d'attention peut-être influencé par différents facteurs:

- le temps de concentration dont est capable l'apprenant; ce facteur est étroitement relié à l'âge mental du sujet.
- la qualité des stimuli pertinents; est-ce qu'ils sont assez attrayants pour capter l'intérêt de l'apprenant?
- l'intérêt suscité par l'objet d'apprentissage pour l'apprenant; l'objet à l'étude est-il de nature à capter l'intérêt?
- les conditions favorisent-elles l'apprentissage?

1. <u>L'attention sélective</u>

Gagné (1970) fait le lien entre les aspects de l'attention et il s'accorde avec les auteurs précédents sur le fait que l'attention est une condition préalable à tout apprentissage. Hewett (1969) reconnaît aussi ce deuxième aspect de l'attention et nous présente un modèle pour développer l'attention en milieu scolaire.

Ross (1977) aussi parle de l'attention en tant qu'objet d'apprentissage. Il relie le développement de l'attention sélective à la maturité du sujet. Selon lui, le jeune enfant (de 0 à 6 ans) serait au stade de l'attention dite "overinclusive" parce qu'il voit un objet qui s'impose à sa vue. De six à 10 ans, l'enfant serait au stade de l'attention dite "overinclusive", c'est-à-dire qu'il aurait tendance à inclure trop d'éléments dans son champ perceptuel. A douze ans, l'enfant est capable d'attention sélective comme l'adulte, c'est-à-dire qu'il peut discriminer les stimuli pertinents à un apprentissage.

De plus, au même moment, l'être humain ne peut répondre qu'à une partie des stimuli qui l'assaillent. Il doit donc choisir parmi les stimuli qui se présentent à lui (Blatt et Crosby (1968)). L'attention sélective consiste en ce processus de sélection et permet à l'individu de répondre à un stimulus particulier plutôt qu'à un autre. L'attention devient alors un processus cognitif impliquant un traitement actif au plan de la réception, de l'organisation et de la réponse. Pensons par exemple aux stimuli qui assaillent en même temps un élève au travail en classe: la notion enseignée, la couleur du tableau, les autres élèves, le bruit de la rue, etc... Le sujet doit donc fixer son attention sur l'objet d'apprentissage et oublier les stimuli perturbateurs.

Suite à une revue de cent ans de recherches sur l'attention, Alabiso (1977) constate que c'est un processus impliquant plusieurs comportements et faisant appel à de nombreux facteurs.

Un premier facteur concerne la période de concentration dont est capable le sujet. Ceci définit la durée de concentration, l'objectif à tenir son esprit sans faiblir sur un sujet lors de l'accomplissement d'une tâche régulière.

Un autre facteur a trait à l'attention portée à la dimension centrale (Wachtel, 1967). Ce dernier compare ce facteur à l'arrangement d'un patron de lumière dans un faisceau lumineux. Il considère que le focus de l'attention demeure intense au milieu et plus faible à la périphérie du champ perceptuel. Ceci le conduit à étudier la résistance à la distraction.

Un troisième facteur vise l'attention sélective. Le sujet doit repérer et répondre à un stimulus particulier plutôt qu'à un autre dans le champ perceptuel. C'est dire que l'attention serait un processus cognitif impliquant le traitement activé au plan de la réception, de l'organisation et de la réponse.

Un quatrième facteur pouvant influencer le développement de l'attention se retrouve dans la récompense liée aux stimuli pertinents. Face à des stimuli distrayants, non associés à la récompense, l'individu voit à maintenir un niveau d'intérêt ou d'éveil suffisant pour lui permettre de repérer les stimuli pertinents dans le champ visuel. Il doit prendre note rapidement et maintenir un comportement d'attention sur une période de temps définie.

5. L'attention chez le déficient mental

Hunter et Powers (1967) observent qu'il y a un manque d'attention chez le déficient mental. Zeaman et House (1963), Hewett et Farrell (1974) suggèrent que les faiblesses dans l'apprentissage des enfants retardés proviennent d'une déficience au niveau de l'attention. Selon leur recherche, le déficient éprouve des difficultés à porter attention à la dimension pertinente de l'objet d'apprentissage. Ce qui entraîne chez lui une faiblesse au niveau de l'attention sélective.

Lors du bilan, l'évaluation des attitudes des enfants déficients légers de notre groupe a révélé une faiblesse au niveau de l'attention (voir tableau IV). En nous basant sur la présente revue des écrits, nous pouvons prétendre que nous avons considéré cette attitude en tant que composante de base à l'apprentissage. Le test d'Hewett traduisant l'attention en comportements mesurables et observables (annexe I), il nous a permis d'observer une faiblesse chez les enfants de notre groupe.

Zeaman et House (1963), Hunter et Powers (1967) précisent que les déficients éprouvent de la difficulté à porter attention à la dimension pertinente, impliquant par là l'attention sélective. Si l'on accepte, comme le veut Ross, que l'attention sélective soit une habileté qui se développe en fonction de l'âge mental, nous pouvons alors comprendre que le déficient léger rencontre des difficultés au plan de l'attention sélective, surtout au niveau de sa capacité à désorganiser et à sélectionner les stimuli pertinents.

En effet, il existe chez le déficient léger un écart entre l'âge chronologique et l'âge mental. Aussi plus le degré de déficience du sujet paraît marqué, plus l'écart entre l'âge chronologique et l'âge mental du sujet s'agrandit.

CONCLUSION

Nous observons que l'orientation générale des [illegible] encourage l'éducation de l'attention chez l'enfant. L'enseignement à l'élémentaire devrait donner plus "d'attention" à l'attention en utilisant des stratégies appropriées et en planifiant des exercices visant à développer la capacité à discriminer les stimuli pertinents à l'apprentissage.

Nous devrions tenir compte de deux aspects de l'attention:

- Le premier concerne l'attention en tant que "condition de base" à l'apprentissage et il se traduit par des comportements tels que porter attention à la tâche, au professeur, etc...

- Le deuxième, soit l'attention sélective, se traduit par une habileté à discriminer parmi les stimuli ceux qui sont pertinents à l'apprentissage. Nous ne pouvons développer cette capacité de sélection si nous ne parvenons au départ à fixer notre attention sur l'objet d'apprentissage.

CHAPITRE V

ALTERNATIVES DE SOLUTION

Dans cette partie, nous présenterons différents modèles conçus pour développer l'attention: Hewett et Forness (1970), J. Vanpaz (1977) ainsi qu'un modèle que nous développerons en nous inspirant de la présente revue des écrits sur l'attention.

Afin de retenir un modèle d'intervention qui réponde aux besoins de notre milieu, nous établirons des critères en fonction de nos priorités en vue d'une implantation. Le modèle retenu devra répondre aux critères qui suivent.

Premier critère: Le modèle devra nécessairement tenir compte de deux aspects, soit d'abord l'attention comme condition de base à l'apprentissage, ensuite l'attention sélective.

Deuxième critère: Le modèle d'intervention devra être centré sur l'enfant et tenir compte du fait que les enfants de notre groupe sont déficients légers.

Troisième critère: ce modèle devra être applicable en salle de classe par l'intervenant principal, le titulaire, d'où la nécessité d'une application facile.

Quatrième critère: les stratégies d'intervention devront s'intégrer facilement à une matière scolaire. Ceci dans le but de respecter l'horaire déjà établi sans qu'on exige de l'élève du temps supplémentaire ou qu'on pénalise une matière en particulier.

1. L'approche d'Hewett:

Nous verrons ici, en résumé, l'approche d'Hewett: la méthodologie, la séquence développementale des objectifs éducatifs et le triangle d'apprentissage.

Cette approche fut développée pour des enfants perturbés graves, des psychotiques et autres. Un des objectifs était d'amener progressivement les enfants à maîtriser des attitudes face à l'apprentissage selon une hiérarchie établie par l'auteur. Forness (1971) expérimenta conjointement avec Hewett cette approche chez des déficients.

Se référant aux critères que nous avons fixés en vue de retenir un modèle, nous analyserons l'approche d'Hewett en rapport à ces critères afin d'y trouver les possibilités d'application dans notre milieu.

a) Méthodologie

La stratégie développementale se veut une approche pour l'éducation des enfants qui présentent des troubles affectifs ou des comportements inadaptés. Nous considérons que le problème concernant l'attention du déficient léger en situation d'apprentissage présente un comportement inadapté que l'on doit modifier.

Cette stratégie gravite autour d'un cadre de référence développemental décrivant les comportements essentiels et les compétences que tout enfant doit posséder s'il veut apprendre avec succès à l'école. Ceci s'appelle la séquence développementale des objectifs éducatifs (Hewett, 1964-67).

Pour qu'il y ait apprentissage réussi, Hewett émet cette première hypothèse: l'enfant doit porter attention, répondre, suivre les consignes et directives, explorer avidement et se comporter de façon appropriée dans ses relations avec les autres.

Comme deuxième hypothèse, il dit que l'apprentissage de ces comportements se fait dans le cours normal du développement de l'enfance à l'âge scolaire et qu'un échec dans l'apprentissage de ces comportements empêche l'enfant de réussir quand il atteint l'âge scolaire.

Ainsi, il s'agit plutôt de parties d'un tout continu dans la séquence du développement relié au processus de l'apprentissage. Les comportements décrits dans la séquence développementale favorisent l'Education par l'apprentissage (Hewett, séquence développementale des objectifs éducatifs, voir p. 90, annexe 3).

La méthodologie de la stratégie développementale fut élaborée de façon pragmatique et non d'une façon rigide, à la manière des stratégies de modification du comportement.

b) La séquence développementale des activités éducatives

On constate une progression continue, pas toujours linéaire, des stades du développement qui sont en relation les uns avec les autres.

Quand nous pénétrons dans le développement perceptuel, social, cognitif et de la personnalité des enfants, nous sommes largement dépendants des hypothèses des spécialistes du développement des enfants. Ainsi, ce n'est pas avec beaucoup de surprise que l'on constate que cette séquence développementale reflète les stades de développement décrits dans les travaux de Kovart, Doll (Vineland Social Maturity Scale, 1946), et ceux de Havenghurst, Piaget, Freud, Anna Freud, Erikson, Maslov, Sears. Il s'agit d'un essai de transformation de ces stades en des opérations associées avec les apprentissages dans la classe.

Les théories d'apprentissage que Hovett emprunte sont celles de Bijou et Baer, Pavlov, Watson, Thorndike, Hull, et sont reliées au développement de l'enfant, du moins en partie.

Cette séquence développementale est doublement pratique: elle décrit les comportements que le professeur connaît; aussi on peut s'appliquer en classe. Elle est éducative parce que chaque niveau dans la séquence se relie à l'idée de préparer l'enfant aux apprentissages scolaires.

b) La séquence développementale des objectifs éducatifs

On constate une progression continue, sur toujours élaborée, des stades du développement qui sont en relation les uns avec les autres.

Quand nous considérons dans le développement perceptuel, social, cognitif et de la personnalité des enfants, nous sommes largement dépendants des hypothèses des spécialistes du développement des enfants. Ainsi, ce n'est pas avec beaucoup de surprise que l'on constate que cette séquence développementale reflète les stades de développement décrits dans les travaux de Keyart, Doll (Vineland Social Maturity Scale, 1946), et ceux de Havenghurst, Piaget, Freud, Anna Freud, Erikson, Maslov, Sears. Il s'agit d'un essai de transformation de ces stades en des opérations associées avec les apprentissages dans la classe.

Les théories d'apprentissage que Hoyett emploie sont celles de Bijou et Baer, Pavlov, Watson, Thorndike, Hull, et sont reliées au développement de l'enfant, du moins en partie.

Cette séquence développementale est doublement pratique: elle décrit les comportements que le professeur connaît; aussi on veut l'appliquer en classe. Elle est éducative parce que chaque niveau dans la séquence se relie à l'idée de préparer l'enfant aux apprentissages scolaires.

Il y a sept niveaux de base dans cette séquence: l'attention, la réponse, l'ordre, l'exploration, la socialisation, la maîtrise et la réussite. Cependant, nous ne retiendrons pour les fins de la présente recherche que le niveau de l'attention, ceci en raison des résultats obtenus lors de l'évaluation des attitudes chez notre groupe d'enfants en situation d'apprentissage.

c) Le triangle d'apprentissage

L'enfant qui présente des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage arrive difficilement à maîtriser des objectifs comme l'attention. A mesure qu'il est exposé au stress qu'il ne peut supporter, il vit l'échec et la frustration à l'école.

Cet enfant est souvent vu par le professeur comme un "échec". Souvent, l'échec résulte de l'intervention du professeur et non de celle de l'enfant. Ce dernier doit connaître un progrès continu à l'école même s'il présente des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage.

Le professeur peut aider l'enfant à réussir à l'école s'il insère le triangle d'apprentissage dans le programme d'apprentissage (voir annexe 3). Ce triangle comprend les opérations suivantes:

1. sélectionner une tâche pour laquelle l'enfant est prêt, laquelle tâche est consistante avec son problème;
2. lui donner une récompense vraiment significative pour son effort;

3. maintenir le degré de structure et de contrôle nécessaires afin d'assurer un apprentissage efficace.

On constate aussi que le professeur améliorera son enseignement s'il comprend quelles tâches convicnent vraiment à l'enfant, s'il choisit bien les types de récompenses qui seront significatives à ses yeux et s'il maîtrise vraiment les conditions entourant l'apprentissage, par exemple, au moyen d'un encadrement de nature à faciliter, pour l'élève, la compréhension de la tâche et, pour le tutulaire, l'évaluation des performances.

Le professeur, comme l'enfant, occupe une position centrale dans le triangle d'apprentissage. Bien que l'on puisse consulter à l'annexe 3 un schéma portant sur le triangle d'apprentissage, il serait opportun de traiter ici des caractéristiques propres à chacune de ses trois composantes:

1) La tâche:

Une activité, une leçon, ou une tâche donnée à l'enfant, que l'on dirige afin de l'aider à atteindre un ou plusieurs buts de la séquence développementale.

Il s'agit habituellement d'une tâche programmée, micro-graduée où évolue progressivement l'enfant. Bien que l'activité lui assure un succès continu, elle demande au professeur une préparation et une planification.

2) La récompense:

La conséquence positive qui tend à maintenir ou augmenter la force ou la fréquence du comportement associé à la tâche accomplie. L'apprentissage est facilité pour celui qui apprend en recevant une récompense pour ses efforts.

3) La structure:

Elle réfère aux limites, au cadre que le professeur ou l'école attache à une tâche particulière assignée à l'enfant, laquelle détermine si oui ou non, il sera récompensé. C'est le degré de contrôle du professeur dans la situation d'apprentissage qui doit envisager les difficultés que soulèvent les dimensions liées au temps ("quand?"), au lieu ("où?"), à la tâche ("quoi?"), à la performance ("comment bien?").

CONCLUSION

Le modèle d'intervention présenté par Howett se résume donc au triangle d'apprentissage, où nous retrouvons une tâche graduée, concrète, variée, adaptée aux capacités de l'enfant. Aussi, il y a la récompense tangible, sociale et hiérarchisée, conséquence d'un certain accomplissement. En outre, la structure est centrée sur l'enfant et basée sur les attentes fixées par l'environnement.

En regard aux critères fixés précédemment, nous observons que le modèle d'Howett traite de l'attention en tant que condition de base à l'apprentissage mais il ne prévoit aucune intervention précise pour développer l'attention sélective.

Ce modèle est centré sur l'enfant et son apprentissage. Nous croyons qu'il s'adresse à différents types d'enfants y incluant ceux avec lesquels nous travaillons puisque l'auteur respecte le développement de l'enfant en général.

Ce modèle est sûrement applicable en milieu scolaire: il y fut d'ailleurs expérimenté et on a vu que les stratégies pouvaient s'intégrer aux matières scolaires lors de la planification de la tâche.

Ainsi, le modèle d'Howett ne répond que partiellement à notre premier critère: comme il ne tient pas compte de l'attention sélective, nous devons poursuivre plus loin notre revue des écrits.

1. L'approche de Julie S. Vargas

Julie S. Vargas fait le lien entre ces concepts: valeurs, attitudes, autonomie et approche behavioriste; elle traduit en termes behavioristes les actes pédagogiques que doivent être posés par l'éducateur pour amener l'élève à évoluer harmonieusement suivant des valeurs reconnues, des attitudes désirées et des objectifs à longs termes acceptés par tous impliquant un niveau plus élevé d'auto-contrôle.

Nous verrons plus loin les applications de Vargas en rapport aux critères que nous avons établis lors de l'introduction des alternatives de solution; mais tout d'abord, voyons l'essentiel de son approche.

a) Renforcements intrinsèques:

Julie S. Vargas place au centre de son intervention l'enseignement des attitudes et des valeurs. Selon Vargas, les attitudes sont des prédispositions à se comporter d'une certaine façon et elles ont tendance à apparaître naturellement chez un sujet. Il est naturel pour un enfant de dire la vérité, de vouloir découvrir, d'apprendre des connaissances, etc. L'enfant qui ment à découvert tout au cours de son apprentissage que souvent il était plus payant pour lui de ne pas dire la vérité car des conséquences agréables étaient liées aux mensonges dans plusieurs cas.

Les attitudes sont celle des conséquences naturelles extrinsèques d'un comportement. Aussi, l'apprentissage et le goût de la lecture seront directement liés au résultat de la découverte liée aux lectures que l'enfant fera.

Pour l'auteur, le concept d'attitude est important parce qu'il importe de produire des comportements qui auront tendance à se répéter en raison des renforcements extrinsèques, comme jouer du violon pour le plaisir de la musique.

b) Rendre les conséquences naturelles renforçantes:

La motivation extrinsèque est le contrôle du comportement par les conséquences naturelles de ce même comportement. Les conséquences naturelles peuvent être des renforçateurs conditionnels, c'est-à-dire qu'elles peuvent être des conséquences qui ont toujours été là, mais qui se sont **devenues** importantes qu'à travers leur association répétée avec d'autres renforçateurs.

Une personne est félicitée pour dessiner des bandes dessinées. Par la suite, les bandes dessinées elles-mêmes serviront à encourager la personne à dessiner. La poursuite de cet objectif est renforcée par le fait de produire et non plus par l'approbation sociale. Nous avons ainsi passé d'une motivation extrinsèque à une motivation intrinsèque.

Voici une série de stratégies permettant de favoriser la motivation à l'apprentissage :

- s'assurer que l'élève aime une chose à son niveau de fonctionnement ;
- renforcer les bons comportements aussi vite et aussi souvent que possible ;
- souligner clairement les progrès accomplis par l'enfant ;
- obtenir que les élèves ressentent activement ainsi qu'ils créent des conséquences naturelles ;
- utiliser les renforçateurs naturels dans un travail précis au moyen d'une application concrète (ex. : corriger la natation dans l'eau).

c) La motivation pour amener les élèves à porter attention :

Le problème de la motivation, c'est d'amener les enfants à s'intéresser à des choses qui ne sont pas immédiatement intéressantes. S'il y a des conséquences importantes attachées à remarquer quelque chose, nous apprenons à porter attention.

Vargas suggère d'inclure des conséquences motivant l'attention :

- tout à la fin d'un cours ;
- renforcements sociaux ;
- texte "travail" que l'élève complète au fur et à mesure de la lecture ;

d) L'attribution des notes scolaires pour motifs non scolaires

L'auteur est soucieux d'attribuer les notes scolaires de manière à ce qu'elles soient encourageantes et gratifiantes pour l'enfant. Aux yeux de la majorité des élèves, qu'on le veuille ou non, les notes jouent un rôle fondamental dans la vie scolaire car elles comportent un sens précis à leur esprit : le succès ou l'échec, selon le cas.

Vargas propose une attribution critériée des notes scolaires et plusieurs possibilités pour l'élève d'obtenir des notes :

1. Notes : % du cours maîtrisé
   - A = 15 unités sur 10
   - B = 9 unités
   - C = 6 unités
   - D = 5 unités
2. Note = maîtrise des notions de base
   + crédits supplémentaires
   - C = base acceptable
   - B = travail acceptable en plus
   - A = travail original
3. Note = accumulation de points

Tout élève doit gagner au moins 50% sinon il a la mention "incomplet". Aussi, le professeur alloue des points pour les tests, les travaux, la participation en classe, etc...

Les cotes scolaires sont des renforcements importants pour l'enfant et il est essentiel que l'enseignant y soit sensibilisé. L'enseignant ne devra pas croire de vue que ce n'est qu'un moyen pas pour motiver les élèves; il faudra aussi encourager de plus en plus le progrès personnel réalisé par l'étudiant, son amour du travail et son désir d'amélioration. Il est donc très important d'y rendre un renforcement social que l'on traduit par de l'attention positive, personnalisée dans la mesure du possible.

c) Renforcements conditionnés:

La classe est un endroit neutre jusqu'à ce que l'enfant l'associe à des expériences plaisantes ou déplaisantes, ce qui suscite chez lui des émotions positives ou négatives. L'élève qui veut obtenir de la gratification pour un travail de mathématiques trouvera ce cours agréable. Le fait de faire des mathématiques devient un renforçateur conditionné.

La base de l'auto-contrôle est l'apprentissage de la capacité à s'imposer des contraintes personnelles afin d'orienter son comportement vers des objectifs plus valables, mais plus difficiles à atteindre et plus éloignés dans le temps.

Les gens ayant de l'auto-contrôle ne sont en rien différents des autres personnes; pour eux, ce sont les renforçateurs conditionnés qui leur permettent d'atteindre leur but. Il s'agit donc de favoriser l'apprentissage ou le contact avec des renforçateurs généralisés pour développer l'auto-contrôle.

C'est donc qu'un enseignant ne devra cesser de féliciter un bon comportement qu'au moment où ce comportement sera bien établi, c'est-à-dire auto-contrôlé.

CONCLUSION

Nous en venons aux recommandations aux stratégies pédagogiques présentées par Julie S. Vargas réside dans son rien entre une conception humaniste de l'apprentissage et une conception plus instrumentale originant de théories de l'apprentissage élaborées dans l'approche behaviorale.

Par rapport aux critères que nous avons établis antérieurement, nous notons que Vargas parle de l'attention en tant que condition de base à l'apprentissage et elle ne fait pas mention de l'attention sélective.

Ces stratégies pédagogiques ne tiennent pas compte du fait que les enfants de notre groupe sont déficients légers. On peut ainsi prévoir des difficultés au niveau de la motivation intrinsèque, de l'intégration des valeurs et de l'auto-contrôle, vu leur grande difficulté d'abstraction et d'intériorisation.

Cependant nous croyons que plusieurs moyens employés pourraient être efficaces:

- utilisation accentuée de notes scolaires pour stimuler l'intérêt;
- évaluations plus fréquentes à la fin des enseignements.

Ces interventions pédagogiques s'appliquent facilement en salle de classe et aussi elles s'intègrent bien aux matières scolaires.

En bref, nous notons que ces stratégies sont très intéressantes et peuvent aider à développer l'attention mais pour les besoins de résolution de cette problématique, nous croyons important de continuer plus à fond nos investigations afin d'obtenir une démarche personnelle d'intervention qui réponde à chacun de nos critères.

1. Démarche personnelle d'intervention

En nous inspirant de la précédente revue des recherches sur l'attention, nous élaborerons ici une démarche personnelle d'intervention pour développer l'attention, en tant que condition de base à l'apprentissage, au moyen d'activités visant à améliorer l'attention sélective.

Nous proposerons des stratégies d'enseignement liées à la présentation de la tâche, au contrôle de la performance des élèves et au renforcement. Elles auront pour but de développer et de maintenir l'attention de l'enfant en situation d'apprentissage.

Enfin, nous élaborerons des exercices spécifiques pour développer l'attention sélective. Nous nous préoccuperons de traduire en termes opératoires les principaux modes d'intervention proposés. Ceci afin de permettre une mesure des progrès possibles réalisés par l'ensemble de la classe.

A. L'attention: condition de base à l'apprentissage

À la base, nous croyons que pour développer et/ou maintenir l'attention des enfants en salle de classe nous devons respecter certains principes élémentaires en tant qu'enseignants. L'habileté à fixer son esprit sur les stimuli pertinents ne s'acquiert qu'au prix d'efforts répétés. Aussi, l'environnement créé par l'adulte doit faciliter la concentration.

Hewett (1968) et Seagoe (1969) proposent différentes stratégies d'enseignement qui amènent l'apprenant à porter attention à la tâche d'apprentissage.

Tout d'abord, voyons les principales activités contenues dans un acte d'enseignement:

- présentation de la tâche aux élèves: directives contenues verbales et/ou non verbales;
- contrôle de la performance des élèves: c'est la correction proprement dite;
- renforcement verbal ou matériel: c'est l'émission de félicitations et différentes autres marques d'approbation.

Nous allons voir pour chacune de ces étapes les différentes stratégies d'intervention retenues en vue de développer et de maintenir l'attention de l'apprenant.

a) Présentation de la tâche

L'enseignant doit s'en tenir à des exposés courts, soit environ cinq à huit minutes car il est difficile de maintenir l'attention des enfants sur une longue période de temps (Seagoe, 1969).

Le stimulus au tableau ou le matériel concret doit être en rapport direct avec l'objet d'apprentissage afin que l'enfant n'ait pas de difficulté à diriger son attention (Seagoe, 1969).

L'enseignant doit introduire un nouvelle d'apprentissage à la fois car trop d'éléments peuvent disperser l'attention des enfants (Hewett, 1969).

Les consignes d'une activité ne sont pas répétées plusieurs fois car trop de répétitions encouragent l'inattention (Hewett, 1969).

Les activités doivent encourager la participation active de l'apprenant car l'enfant a besoin de rester en éveil intellectuellement pour maintenir un niveau d'attention acceptable (Hewett, 1969).

b) Contrôle de la performance des élèves

Deux aspects de l'évaluation de la tâche ont retenu particulièrement notre attention:

- le rapprochement temporel entre l'action émise par l'apprenant et l'effet de cette action;
- l'utilisation de notes facilement interprétables pour l'enfant.

Il est important de faire la correction des activités immédiatement après l'émission de la réponse si l'on veut augmenter le niveau d'apprentissage par le biais d'une motivation accrue (Guthrie, 1938).

En effet, de nombreuses recherches ont validé la position théorique de Guthrie qui voulait, par son principe de contiguïté, insister sur le rapprochement temporel entre l'action émise par l'apprenant et l'effet de cette action. Ce principe est d'ailleurs aujourd'hui partie intégrante de la majorité des interventions behaviorales.

Afin de présenter à l'enfant des résultats facilement intelligibles à ses yeux, nous attribuons chacun des exercices sur un total de dix. Il lui sera alors facile de juger la valeur de sa performance et percevoir son progrès ou sa régression d'un exercice à l'autre. De plus, la feuille-réponse de chacune des épreuves consistera en un tableau cumulatif de tous les exercices réalisés par l'enfant (voir annexe A).

Puisque l'objectif de cette recherche est d'obtenir un changement dans le comportement des étudiants, il nous est apparu nécessaire de vérifier au point de départ la capacité d'attention des étudiants concernés pour pouvoir ensuite la comparer avec la capacité d'attention manifestée à la suite de notre intervention. Aussi, nous présenterons des tableaux explicatifs des résultats obtenus pour chacune des épreuves. Nous joindrons une évaluation qualitative basée sur les observations de l'enseignant au cours de l'expérience.

c) Renforcement verbal ou matériel

Un renforçateur ou stimulus renforçant se définit comme un événement qui modifie la probabilité d'apparition d'un comportement lorsqu'il suit temporellement ce comportement (Buckley et Walker, 1972). Il peut être tangible: jeton, bonbons... ou social: approbation verbale...

Il doit accompagner les résultats du travail accompli. Les renforcements sociaux sont très importants et ils doivent être verbalisés en incitant l'apprenant à trouver sa satisfaction dans l'accomplissement de

la tâche elle-même. Autrement dit, nous devons tendre vers une motivation intrinsèque (Vargas, 1977). Par exemple, l'enseignant félicitera ainsi l'enfant: "Bravo, tu as bien travaillé. Je suis fier que tu aies réussi seul ton travail une fois de plus..."

Pour la présente recherche, l'enseignant et les enfants ont convenu d'utiliser le système de jetons en usage dans la classe en tant que renforcement tangible. Chaque exercice entièrement réussi donne droit à trois jetons; neuf sur dix donne droit à deux jetons et sept sur dix, à un jeton. Ces jetons permettent de participer à un tirage au bout de la semaine. Les enfants sont en général très heureux de ce système et ils ont l'occasion de gagner des prix qu'ils ont eux-mêmes choisis.

B. Attention sélective

Actuellement, il n'existe pas beaucoup d'exercices connus qui sont élaborés en vue de développer l'attention sélective. Aussi, en nous inspirant des exemples de Ross (1977), nous avons mis sur pied un ensemble d'activités dont trois s'inscrivent dans le savoir-écouter et un dans le savoir-écrire au niveau de l'orthographe:

- identification de deux bruits;
- reproduction de nombres;
- identification de phonèmes;
- reproduction de mots.

Nous avons choisi des consignes de base auxquelles s'ajoutaient les consignes propres à chaque épreuve.

Le temps accordé aux explications est d'environ trois à cinq minutes. Consignes de base:

- sur ton cahier, tu gardes un crayon, une gomme à effacer et la feuille-réponse seulement;
- tu me regardes et tu écoutes;
- tu écris la réponse seulement quand je te le dis;
- je pose toujours deux fois la question et seulement deux fois; je ne répéterai pas;
- si tu ne saisis pas une question, tu passes le numéro.

Voyons maintenant plus en détail chacune des activités.

a) Identification de deux bruits:

Cette épreuve se compose de six exercices de dix items chacun. L'objectif poursuivi est d'identifier le son propre à chacun des objets, soit un bâton et une cloche. Nous avons choisi ce type d'activité en raison de sa simplicité d'application. Nous croyons bon débuter l'expérience sans créer des craintes chez nos enfants qui pourraient être rebutés par un exercice trop complexe faisant trop appel à leurs connaissances académiques.

Avant chacune des périodes appelées "savoir-écouter", il faut joindre ces consignes:

- lorsque je vais frapper avec ce bâton tu feras un point (.) et lorsque je sonnerai la cloche tu feras un x (exemple au tableau);
- je commence...

c) Reproduction de syllabes

Cette épreuve se compose de six exercices de deux items chacun. L'objectif poursuivi est de reproduire une série de deux à six syllabes que l'enfant entendra deux fois (annexe 4).

Aux consignes de base, nous ajoutons cependant :

- je vais dicter des syllabes deux fois à toutes les secondes
- tu as 15 secondes environ pour répondre.

d) Discrimination de phonèmes

L'objectif de cette épreuve est d'amener à discriminer un phonème en particulier dans une phrase qu'il entend. Cette activité se compose de 12 exercices, chaque exercice comprenant deux phrases.

Nous y retrouvons les principaux phonèmes qui portent à confusion tels que /j/ et /v/ ; /p/, /b/ et /d/... (voir annexe 5). Nous nous sommes limités à douze en raison du temps réduit qu'il nous restait pour l'implantation.

d) Reproduction de mots

L'épreuve consiste à observer visuellement un mot inconnu inscrit au tableau pendant environ dix secondes. Ensuite, l'enfant doit le reproduire le plus fidèlement possible.

CONCLUSION

Nous croyons que cette démarche d'intervention reste ouverte, c'est-à-dire que l'on peut y ajouter d'autres stratégies d'enseignement ainsi qu'd'autres activités pour développer l'attention.

Nous avons construit cette démarche en fonction des critères d'efficacité établis dans la l'introduction du présent chapitre. Nous avons tenu compte de deux aspects de l'attention, soit l'attention en tant que condition de base sous que l'attention sélective.

L'organisation de la classe et la simplicité de la tâche respectent le fonctionnement des enfants de notre groupe puisque ce fut planifié justement pour répondre à leurs besoins.

Cette démarche peut-être appliquée par un seul intervenant en salle de classe puisqu'elle ne nécessite pas l'aide d'observateurs.

Les tâches proposées s'intègrent facilement à l'horaire et elles font partie des matières scolaires déjà au programme.

Nous pouvons donc retenir cette démarche d'intervention en vue de l'implanter dans notre milieu afin de juger de son efficacité.

CHAPITRE VI

LA MISE EN APPLICATION

Dans cette partie, nous parlerons du choix des élèves, de la durée de la mise en application, de la présence des activités et des résultats obtenus.

Au cours de la mise en application en salle de classe, nous tenterons explorer les différentes possibilités d'application de cette démarche d'intervention. De plus, nous vérifierons si cette démarche a une certaine validité en rapport à notre objectif qui est de développer et de maintenir l'attention de l'enfant déficient léger en situation d'apprentissage.

Bien que cette application ne soit que partielle, nous examinerons tout de même les possibilités d'intégration de cette démarche dans notre enseignement.

1. Le choix des élèves

Les douze enfants de notre classe participant à l'expérience ont un âge variant entre onze et treize ans. En français, deux ont un début de quatrième année et les autres ont un début de deuxième année pour la grande majorité. En mathématiques, la répartition demeure la même.

[illegible] séquelles [illegible] de la malnutrition: [illegible] d'affects, [illegible], inadaptation socio-affective, troubles graves d'apprentissage et déficience légère.

Actuellement, notre groupe d'enfants porte l'étiquette "troubles graves d'apprentissage" et sur les cinq classes de deuxième cycle de l'école, ce groupe est le plus faible au point de vue académique.

Selon le psychologue consultant de l'école, ces élèves sont en grande majorité des cas frontières entre la déficience mentale légère et un quotient moyen-lent. Certains sont des pseudo-déficients engendrés par un milieu défavorisé: pauvreté économique, parents illettrés, etc... D'autres ont accumulé un retard académique de cinq ans en raison de problèmes d'adaptation scolaire.

Nous ne voyons pas d'inconvénient à choisir ce groupe d'enfants puisque nous y retrouvons en grande majorité des déficients légers et des pseudo-déficients. Seulement deux élèves approchent un fonctionnement scolaire dit "normal".

Nous aurions préféré appliquer cette démarche auprès d'un groupe d'enfants dits "déficients légers". Mais depuis septembre '80, l'auteur fut assigné à une autre clientèle d'enfants, appelée "trouble grave d'apprentissage" qui, ignorons-nous, rejoint le fonctionnement d'un groupe d'enfants "déficients légers". Compte tenu des informations que nous venons de citer, nous pouvons dire que les caractéristiques sont sensiblement les mêmes.

3. La durée de l'expérimentation

L'expérimentation s'étendit sur une période d'environ deux mois et demi (de la fin mars à mi-juin).

3. La fréquence des activités

La fréquence des activités fut de deux périodes par jour: une au début de la matinée et l'autre au début de l'après-midi.

En tout, il y eut soixante périodes d'environ quinze minutes dont trente destinées au pré-test sans renforcement et trente au post-test avec renforcement.

4. Les résultats

Voyons maintenant les résultats obtenus sur chacune des épreuves: le tableau VI qui suit, nous donne une vue d'ensemble de la performance des élèves lors de l'épreuve "identification de deux bruits". Nous pouvons observer une augmentation moyenne au niveau de la classe de 1.7, soit environ 12%.

TABLEAU VI

Résultats au pré-test et au post-test à l'épreuve "Identification de deux sons"

Exercice	Pré-test	Post-test	Différence
1er	9.5	9.1	- .4
2e	7.8	8.3	.5
3e	7.7	8.4	.7
4e	6.8	8.2	1.4
5e	5.2	5.8	1.6
6e	5.5	7.1	1.6
Totaux	39.1	46.9	5.8
Moyennes et écart	6.5	7.8	1.1

Le deuxième épreuve "reproduction de deux nombres" consistait dès le premier exercice aux dizaines. Les séries de ces nombres étaient trop difficiles et la moyenne du groupe fut de 3.3 (voir tableau VII). Aussi les séries se retrouvent entre deux et cinq nombres pour tous les autres exercices. L'augmentation moyenne de 2.7 correspond à une augmentation d'environ 7%.

TABLEAU VII

Résultats au pré-test et au post-test à l'épreuve "Reproduction de nombres"

Exercices	Pré-test	Post-test	Différence
1er	5.3	6.4	1.1
2e	6.5	7.5	1.0
3e	7.8	8.1	0.3
4e	7.3	8.2	0.9
5e	8.0	8.5	0.5
6e	8.4	8.5	0.1
Totaux	43.1	47.2	4.1
Moyennes et écart	7.2	7.9	0.7

TABLEAU XIII

Résultats du pré-test et du post-test à l'épreuve "Dénombrement de nombres"

Enfants	Pré-test	Post-test	Différence
1a	7,2	7,2	0
2a	8,4	7,0	- 1,4
3a	5,4	7,2	1,8
4a	7,1	7,2	+ 0,1
5a	4,5	6,5	2,0
6a	5,6	7,2	1,6
7a	6,4	8,0	1,6
8a	4,7	7,3	2,6
9a	4,7	7,6	2,9
10a	6,5	8,7	2,2
11a	5,9	7,1	1,2
12a	6,7	7,0	2,3
Totaux	74,1	88,7	14,7
Moyennes et écart	6,2	7,4	1,2

L'épreuve "Reproduction de mots" qui se veut difficile et dès le premier exercice les résultats furent assez faibles, soit 5.7 en moyenne pour le groupe. [illegible] n'avons pas escompté de changements car nous croyions que les enfants s'amélioreraient au cours de l'épreuve. Nous avons effectivement obtenu un faible progrès de 0.5, soit 9% (voir tableau IX).

TABLEAU IX

Résultats au pré-test et au post-test à l'épreuve: "Reproduction de mots"

Exercice	Pré-test	Post-test	Différence
1er	6.4	6.7	0.3
2e	5.0	6.0	1.0
3e	5.3	6.1	0.8
4e	5.5	5.9	0.4
5e	4.9	5.2	0.3
6e	7.2	7.2	0.
Totaux	34.3	37.1	2.8
Moyennes et écart	5.7	6.2	0.5

Le tableau X qui suit nous permet de voir les résultats de l'expérience. Nous pouvons remarquer une hausse de 7.4, soit environ 7%, sur l'ensemble des épreuves.

TABLEAU X

Synthèse des résultats aux quatre épreuves

Epreuves	Pré-test	Post-test	Différences
1ère épreuve	6.6	7.8	1.2
2e épreuve	6.2	7.4	1.2
3e épreuve	7.2	7.9	0.7
4e épreuve	5.7	6.2	0.5
Totaux	25.7	29.3	3.6
Moyennes et écart	6.4	7.3	0.9

Cette hausse, jugée à l'oeil nu, n'est pas un résultat suffisamment prononcé pour nous permettre de dire que l'implantation en milieu scolaire de cette démarche fut un grand succès. Mais compte tenu du temps disponible, soit deux mois et demi, nous croyons ce progrès valable dans une certaine mesure. Nous ne pouvons le considérer comme un indice de l'amélioration de l'attention sélective chez nos élèves puisque l'expérience ne s'est pas étendue sur une période de temps assez longue.

En outre, nous avons observé chez cette groupe d'enfants une plus grande capacité de concentration pour les tâches académiques se traduisant par l'accomplissement de travaux complétés plus longs. De plus, lors des périodes d'explication des tâches il était plus facile d'avoir l'attention de tous; sans que nous ayons à le solliciter. Les enfants dérangeaient moins souvent et ils manifestaient des attitudes plus positives. Nous croyons que nous avons amené le groupe d'enfants à "porter plus attention à l'attention".

CONCLUSION

La mise en application de notre mode d'intervention a contribué dans une certaine mesure à développer chez les élèves de notre groupe des comportements d'attention à la tâche en fournissant à l'enseignant des moyens concrets pour y arriver.

Nous retenons la nécessité de planifier des stratégies d'enseignement qui tiennent compte de la présentation de la tâche, du contrôle de la performance et du renforcement comme moyens susceptibles de favoriser l'attention des enfants en situation d'apprentissage.

Nous projetons dans le futur de joindre aux activités scolaires déjà à l'horaire des exercices visant l'amélioration de l'attention sélective de manière à ce qu'elles fassent partie intégrante de notre enseignement.

En regard de notre problématique qui était l'amélioration du rendement scolaire du déficient léger, nous ne pouvons évaluer dans le cadre de cette recherche-action si nous avons contribué à améliorer le rendement scolaire. Notre démarche nous a amenés à travailler sur une attitude trouvée déficitaire, soit l'attention, et nous croyons avoir élaboré des éléments de solution que nous continuerons d'enrichir au cours de nos expériences futures.

CHAPITRE VII

EVALUATION DE LA DEMARCHE GLOBALE

A travers le processus de résolution de problème, nous avons tenu une démarche systématique en vue d'une plus grande compréhension de notre milieu par une étude de différents éléments susceptibles entraver notre situation problématique.

Compte tenu de l'étendue du problème que nous avions retenu, soit l'amélioration du rendement scolaire du déficient léger, nous avons jugé nécessaire de cerner certaines dimensions afin de leur apporter des éléments de solution. Une analyse détaillée de la situation problématique fut ainsi entreprise.

Même si, au départ, nous voulions concentrer davantage nos efforts sur l'intervention en salle de classe, nous avons jugé nécessaire de chercher les contributions de nature théorique déjà existantes afin de mieux orienter notre action pédagogique.

La présente démarche ne se voulait pas expérimentale mais bien plutôt une intervention rigoureusement planifiée et contrôlée, premier pas d'une recherche de solution aux problèmes de sous-rendement scolaire des enfants déficients légers.

BIBLIOGRAPHIE

RAPPORTS

1. Centre d'études universitaires dans l'ouest québécois, Programme de maîtrise: le mémoire de maîtrise C.E.U.O.Q., 1978.

2. L'école québécoise, Énoncé de politique et plan d'action, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1979.

3. L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée, COPEX 1974-76.

4. L'enfance exceptionnelle, Mémoire du conseil des écoles de Montréal, avril 1962.

RECHERCHES

1. Salah, Michel. Test de français, Commission scolaire d'Aylmer, 1976.

2. Service de psychologie, Commission scolaire d'Aylmer, L'évolution de l'estime de soi en salle de classe spéciale, 1974.

BIBLIOGRAPHIE

VOLUMES

1. Alabiso, Frank P. Hansen, James C., The hyperactive child in the classroom. Springfield, Ill: Thomas, 1977.

2. Ausset, Jir, Dean. *Psychopédagogie expérimentale.* Ed.: E.S.F., 1975.

3. Bandura, A. Principles of behavior modification. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1969.

4. Browning, Philip L., Ph.D., *Mental Retardation Rehabilitation and Counseling.* Charles C. Thomas, U.S.A., 1974.

5. Buckley, K. Nancy, Walker, Hill, M., Traduit de l'américain par Jocelyne Lachance et Madeleine Thibeault. *Comment modifier les comportements en classe. Manuel de procédures pour les professeurs en classe.* Ed.: St-Yves Inc., Québec 1971.

6. Carter, Charles, H., M.D., *Handbook of Mental Retardation Syndromes,* Ed.: Charles C. Thomas, Springfield, Ill., 1975.

7. Dayhaw, L.T., *Manuel de statistique,* Ed.: Université d'Ottawa, 1969.

8. Doll, A. Edgar, *Vineland Social Maturity Scale,* American Guidance Service, Minnesota, 1965.

9. Edgerton, R.B., *The Cloak of competence: Stigma in the lives of the mentally retarded.* Berkeley: University of California Press, (1967).

10. Egg, Maria. *L'Education de l'enfant retardé.* Delachaux et Niestlé, 1973.

11. Ford, P. Marguerite, et all., *Measurement and Piaget: Proceedings of the C.T.B.* McGraw-Hill-Conference on ordinal scales of cognitive development. N.Y. 1971.

12. Gagné, Robert M., *Les principes fondamentaux de l'apprentissage: application à l'enseignement,* Ed.: H.R.W. Ltée, Montréal, 1976.

13. Gagnon-Ratté, M.E., *La déficience mentale, maladie qui se soigne et se guérit.* Ed.: Paulines, 1977.

14. Gallagher, J.J., *The Special Education Contract For Mildly Handicapped Children.* Except. Child 38: 527-537, 1972.

15. Gardner, J.M. and Selinger, R., Trends in Learning Research with the mentally Retarded, Am. J. Ment. Defic., 75: 731-738, 1971.

16. Guthrie, E.R., The Psychology of Human Conflict, New York, Harper, 1938.

17. Harris, B. Dale. Goodenough-Harris Drawing Test, Harcourt, Brace and World, 1963.

18. Heber, R.F., Mental Retardation: concept and classification, In E.P. Trapp et P. Himelstein (Ed) Reading on the exceptional child, N.Y., 1962, pp. 69-81.

19. Hewett, Frank and M. Forness R. Steven, Education of Exceptional Learners, Ed. Allyn and Bacon Inc., 1977.

20. Hewett, M. Frank. The Emotionally Disturbed Child in the Classroom, Boston, Allyn and Bacon Inc., 373 p., 1969.

21. Johnson, H.A., Déficience mentale, Association du Québec pour les déficients mentaux, Montréal, 1978.

22. Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., Masia, B.B. Taxonomy of Educational objectives. The classification of educational goals. N.Y., 1973.

23. Mager, R.F., Preparing objectives for instruction, Belmont, Calif.: Fearon, 1968.

24. Martin, G.L., Powers, R.B., Attention Span: an operant conditioning analysis. Exceptional Children, 565-570, 1967.

25. Mercer, C.D. Martha. Learning Theory Research in Mental Retardation: implications for teaching. Colombus, Oh. Merrill Press, 1977.

26. Petit, Jean, Les enfants et les adolescents inadaptés et l'éducation nationale. l'Action psychopédagogique, Bourrelier, Paris, 1972.

27. Richard, Jean-François, Attention et apprentissage. Ed.: Paris, Presses Universitaires, 1974.

28. Rivado-Moreira, Maria. Langage et scolarisation. Ed.: Jean-Pierre Delarge, 1977.

29. Ross, Allan. Learning Disability. The Unrealised Potential. Ed.: McGraw-Hill, N.Y., 1977.

30. Seagel, E. Special Education in the Regular Classroom, Ed.: John Day, 1969.

31. Vargas, Julie S., Behavioral Psychology for Teachers, Ed.: Harper & Row, N.Y., 1977.

32. Wolfensberger, W., Normalization, The Principle of Normalization in Human Services, National Institute on Mental Retardation, 1972.

33. Wortis, J., Mental Retardation and Developmental Disabilities, Ed.: Joseph Wortis, N.Y., 1974, vol. VI.

34. Zeaman, D., House, B., The Role of Attention in Retardate Discrimination Learning. In N. Ellis (Ed.) Handbook of mental deficiency, N.Y., McGraw-Hill, 1963.

35. Zigler, Edward, Child Development Research, Ed.: Lois Wladis Hoffman of Martin L. Hoffman, vol. 2, N.Y., 1966.

ANNEXE I

EVALUATION DE L'ENFANT

Selon une hiérarchie progressive des objectifs éducationnels

Richard Lauzon

Ce questionnaire est une traduction adaptée de F.M. Hewett, Université de Californie à Los Angeles.

Références: HEWETT, F.M., *The Emotionally Disturbed Child in the Classroom*, Allyn et Bacon, Boston, 1968.

3. L'enfant ne tient pas attention au professeur.

Toujours ☐ Il ne fait jamais attention au professeur.

Parfois ☐ Souvent il ne fait pas attention au professeur.

Rarement ☐ Occasionnellement il ne fait pas attention au professeur.

4. L'enfant ne respecte pas la C'instruction.

Toujours ☐ Il ne refuse pas et ne le sert jamais des instructions reçues.

Parfois ☐ Souvent il ne refuse pas il ne le sert pas des instructions reçues.

Rarement ☐ Occasionnellement il ne refuse pas et ne le sert pas des instructions reçues.

II - REPONSE

7. L'enfant ne trouve pas des tâches d'apprentissage.

Toujours [ ] Il n'entreprend jamais une tâche d'apprentissage.

Parfois [ ] Souvent il n'entreprend pas une tâche d'apprentissage.

Rarement [ ] Occasionnellement il n'entreprend pas une tâche d'apprentissage.

8. L'enfant maintient une performance mécanique.

Toujours [ ] Il est toujours rigide et contrôlé dans son mode d'apprentissage.

Parfois [ ] Il est souvent rigide et contrôlé dans son mode d'apprentissage.

Rarement [ ] Il est occasionnellement rigide et contrôlé dans son mode d'apprentissage.

9. L'enfant démontre un éventail limité d'intérêts à l'apprentissage.

Toujours [ ] Il n'essaie jamais une tâche d'apprentissage nouvelle ou différente.

Parfois [ ] Il n'essaie pas souvent une tâche d'apprentissage nouvelle ou différente.

Rarement [ ] Occasionnellement il n'essaie pas une tâche d'apprentissage nouvelle ou différente.

10. L'enfant se retire de l'interaction avec le professeur et les copains.

Toujours [ ] Il évite toujours le contact avec le professeur et les copains.

Parfois [ ] Il évite souvent le contact avec le professeur et les copains.

Rarement [ ] Il évite occasionnellement le contact avec le professeur et les copains.

11. L'enfant ne peut pas s'adapter à une classe régulière.

Sévère [ ] Il ne répond pas aux exigences, même en enseignement individuel.

Modéré [ ] Il ne répond pas aux exigences dans une classe ou un programme spécial.

Léger [ ] Il ne répond pas aux exigences dans une classe régulière, sauf pour de brèves périodes de temps.

III - [illegible]

12. L'enfant ne suit pas les directives.

Toujours [ ] Il ne suit jamais les directives dans l'accomplissement des tâches d'apprentissage.

Parfois [ ] Souvent il ne suit pas les directives dans l'accomplissement des tâches d'apprentissage.

Rarement [ ] Occasionnellement il ne suit pas les directives dans l'accomplissement des tâches d'apprentissage.

13. L'enfant est incontrôlé dans son apprentissage.

Toujours [ ] Il approche toujours les tâches d'apprentissage de façon impulsive et non critique.

Parfois [ ] Il approche souvent les tâches d'apprentissage de façon impulsive et non critique.

Rarement [ ] Il approche occasionnellement les tâches d'apprentissage de façon impulsive et non critique.

14. L'enfant est dissipé dans le groupe.

Toujours [ ] Il est toujours dissipé dans le groupe.

Parfois [ ] Il est souvent dissipé dans le groupe.

Rarement [ ] Il est occasionnellement dissipé dans le groupe.

15. L'enfant ne complète pas les tâches d'apprentissage.

Toujours [ ] Il ne finit jamais les tâches d'apprentissage.

Parfois [ ] Souvent il ne finit pas les tâches d'apprentissage.

Rarement [ ] Occasionnellement il ne finit pas les tâches d'apprentissage.

IV EXPLORATION

16. L'enfant n'explore pas adéquatement son environnement.

Toujours ☐ Il fait une exploration extrêmement limitée de son environnement.

Parfois ☐ Il fait une exploration limitée de son environnement.

Rarement ☐ Il explore son environnement en se limitant à quelques domaines spécifiques.

17. L'enfant est sur-dépendant des autres pour son choix d'intérêts et d'activités.

Toujours ☐ Il est complètement dépendant des autres pour son choix d'intérêts et d'activités.

Parfois ☐ Il est excessivement dépendant des autres pour son choix d'intérêts et d'activités.

Rarement ☐ Il est habituellement dépendant des autres pour son choix d'intérêts et d'activités.

18. L'enfant ne veut exécuter des tâches d'apprentissage en raison de problèmes moteurs, physiques, sensoriels, perceptuels ou intellectuels.

Sévère ☐ Il est sérieusement handicapé par ces déficits moteurs.

Modéré ☐ Il est modérément handicapé par ces déficits moteurs, physiques, sensoriels, perceptuels ou intellectuels.

Léger ☐ Il est légèrement handicapé par ces déficits moteurs, physiques, sensoriels, perceptuels ou intellectuels.

I - SOCIAL

[illegible]. L'enfant n'obtient pas l'approbation des autres.

Sévère ☐ Il n'obtient jamais l'approbation des autres.

Modéré ☐ Il n'obtient pas souvent l'approbation des autres.

Léger ☐ Occasionnellement, il n'obtient pas l'approbation des autres.

[illegible]. L'enfant est sur-dépendant de l'attention et de l'appréciation venant des autres.

Sévère ☐ Il travaille seulement si son enseignant lui porte attention et le supervise constamment.

Modéré ☐ Il travaille seulement pour de brèves périodes de temps sans l'attention et l'appréciation des autres.

Léger ☐ Il cherche souvent à attirer l'attention et l'appréciation des autres quand il exécute les tâches d'apprentissage.

VI - [illegible]

21. L'enfant fonctionne au-dessous de ses capacités au niveau de l'autonomie et sur le plan intellectuel.

(AUTONOMIE)

Sévère ☐ Il y a un écart extrême entre la capacité d'indépendance de l'enfant et son niveau de fonctionnement.

Modéré ☐ Il y a un écart considérable entre la capacité d'indépendance de l'enfant et son niveau de fonctionnement.

Léger ☐ Il y a un écart léger entre la capacité d'indépendance de l'enfant et son niveau de fonctionnement.

(NIVEAU INTELLECTUEL)

Sévère ☐ Il y a un écart extrême entre les capacités de l'enfant et son niveau de fonctionnement intellectuel et scolaire.

Modéré ☐ Il y a un écart considérable entre les capacités de l'enfant et son niveau de fonctionnement intellectuel et scolaire.

Léger ☐ Il y a un léger écart entre les capacités de l'enfant et son niveau de fonctionnement intellectuel et scolaire.

III - RÉCOMPENSES

a) L'enfant n'est pas récompensé par des renforcements tangibles (nourriture, argent, etc.) dans les apprentissages.

Toujours ☐ Ses réponses ne sont jamais contrôlées par des récompenses tangibles.

Souvent ☐ Ses réponses ne sont pas contrôlées par des récompenses tangibles.

Rarement ☐ Occasionnellement ses réponses ne sont pas contrôlées par des récompenses tangibles.

b) L'enfant n'est pas récompensé par l'attention sociale dans ses tâches d'apprentissage.

Toujours ☐ Ses réponses ne sont jamais contrôlées par l'attention sociale.

Parfois ☐ Souvent ses réponses ne sont pas contrôlées par l'attention sociale.

Rarement ☐ Occasionnellement ses réponses ne sont pas contrôlées par l'attention sociale.

c) L'enfant n'est pas récompensé par l'accompli des tâches d'apprentissage.

Toujours ☐ Sa performance n'est jamais contrôlée par le plaisir de terminer la tâche.

Parfois ☐ Souvent sa performance n'est pas contrôlée par le plaisir de terminer la tâche.

Rarement ☐ Occasionnellement sa performance n'est pas contrôlée par le plaisir de terminer la tâche.

ANNEXE [illegible]

SONDAGE ÉCLAIR

Ce que je pense de ma classe

1. Comparée aux autres, je pense qu'en tout, en général, ma classe est:

    Meilleure

    Moins bonne

    Aussi bonne

2. Comparée aux autres classes, ma classe dans les arts plastiques réussit:

    Mieux

    Moins bien

    Aussi bien

3. Comparée aux autres classes, ma classe en mathématiques réussit:

    Mieux

    Moins bien

    Aussi bien

4. Comparée aux autres classes, ma classe en éducation physique réussit:

    Mieux

    Moins bien

    Aussi bien

5. Comparée aux autres classes, ma classe est:

    Mieux

    Moins bien

    Aussi bien

Référence: Service de psychologie, Commission Scolaire d'Autmer, L'évolution de l'estime de soi en salle de classe spéciale. 1974.

ANNEXE 1

Trois triangles d'apprentissage d'inégale

1) Le triangle d'apprentissage impliquant l'enfant.

Attentes du résultat liées à la tâche et aux conditions de réussite

STRUCTURE

2) Le triangle d'apprentissage impliquant l'enseignant.

Une stratégie éducationnelle pratique et intelligible

STRUCTURE

Référence: Hewett, F.M., The Emotionally Disturbed Child in the Classroom, Allyn et Bacon, 1968. Traduction adaptée de C. Watts-Dagnet, p. 43.

ANNEXE [illegible]

FEUILLE RÉPONSE

Niveau : [illegible]

Contenu: Reproduction de nombres

Nom de l'élève: ______________________________

1er exercice		2e exercice	3e exercice
1.	4 5	1.	1.
2.	3 8	2.	2.
3.	1 7 4	3.	3.
4.	4 9 7	4.	4.
5.	6 7 3 4	5.	5.
6.	2 9 7 5	6.	6.
7.	7 1 8 6	7.	7.
8.	[illegible]	8.	8.
9.	[illegible]	9.	9.
10.	[illegible]	10.	10.

4e exercice	5e exercice	6e exercice
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
4.	4.	4.
5.	5.	5.
6.	6.	6.
7.	7.	7.
8.	8.	8.
9.	9.	9.
10.	10.	10.

ANNEXE 7

IDENTIFICATION DES PHONEMES

Combien de "p" entends-tu dans chaque phrase?

1. Paul écoute le gazouillement du ruisseau.

2. [illegible] grimpe au lapin.

3. Paul épluche les patates.

4. Le plongeur plonge dans l'eau profonde.

5. Le prédicateur explique, Paulette s'applique.

6. Il pleut! maman veut appeler ses poussins.

7. A la poste, Pierre poste le paquet.

8. Paquerette range son imperméable dans le placard.

9. Il y a plusieurs sortes de poissons dans le port.

10. Impossible de monter! la pente est trop abrupte.

ANNEXE 3

Épreuve: Reproduction de mots

Nom de l'élève: ______________________

	1er exercice	2e exercice	3e exercice
1.	antidote	apogée	[illegible]
2.	augure	isthme	carême
3.	[illegible]	vestale	exergue
4.	aphte	fuchsia	édicule
5.	cytise	omnibus	[illegible]
6.	conifère	ellébore	animalcule
7.	élytre	cénotaphe	orchestre
8.	exode	équinoxe	[illegible]
9.	opercule	holocauste	thorax
10.	mausolée	ergastule	[illegible]

	4e exercice	5e exercice	6e exercice
1.	[illegible]	[illegible]	omoplate
2.	drachme	caténaire	hécatombe
3.	estafette	bodega	[illegible]
4.	arabesque	apothéose	écume
5.	ankylose	absinthe	[illegible]
[illegible]	apostille	idylle	synopsis
[illegible]	[illegible]	icône	[illegible]
8.	oasis	interstice	astragale
9.	ecchymose	hiéroglyphe	épeautre
10.	coquecigrue	asphodèle	épithalame

FIN